

TANTERV ÉS SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉS

A spontán szocializáció a család, a szűkebb és tágabb közeg, az életmód, a folyamatos együttcselekvés hatásmechanizmusaival segíti a felnövekvő generációk személyiségének fejlődését, kialakulását. Ez az életmóddal, „megéléssel”, cselekvéssel megvalósuló tapasztalati tanulás, személyiségfejlődés már évezredekkel ezelőtt kiegészült a szándékos szövegtanulással. A buddhista szerzetesek például naponta több órán át kórusban recitálják szent szövegeiket (ennek máig működő laikus változatát magam is tapasztalhattam egy külföldi tanítóképző intézet vendégeként, ahol minden hajnalban bekapcsolták a hangszórókat, és órákon át szólt az esedékes szövegek kórusoló recitálása). Egyébként minden vallásra jellemző a szent szövegek szó szerinti megtanítása.

A szakadatlan ismétléssel megvalósuló szövegtanulás által a résztvevőkben a szövegek tartalmának megfelelő szilárd fogalmi szintű világtudat, világnézet alakul ki, amely a személyiség meghatározó szabályozójává válik. *Az öröklött mottóvumok és a szocializáció folyamatában elsajátított tapasztalatok által szabályozott tapasztalati személyiség – nézetek, elvek, normák által regulált tudati személyiséggé fejlődik.* Ez lényeges változást eredményezett az emberi nem fejlődésében is. A személyiségfejlesztésnek ez a módszere időigényessége miatt természetesen csak a vezető elit körében lehetett optimális hatékonyságú, de a tömegek számára kidolgozott minimalizált, egyszerűsített változatban és megfelelő túlvilági, illetve valóságos szankciók segítségével évezredekig fennálló kultúrákat hozott létre.

A módszert mai szóhasználattal *túltanulással megvalósuló teljes elsajátításnak* nevezhetjük: addig kell ismételni az elsajátítandó szöveget, amíg a tanuló bármikor tökéletesen vissza nem tudja mondani (amíg állandósult „programként” be nem épül a személyiség tudatába). Ez a módszer nyilvánvalóan csak korlátozott terjedelmű szövegekbe foglalt tudás esetén lehet eredményes. A tudás gyarapodásával ez a művi túltanulás egyre kevesebb területen alkalmazható. Ennek ellenére évezredek múlva (a memoriter formájában) még ma is használatos. Én még kórusolással tanultam az egyszerűet, a verseket, katekizáló módszerrel a vallás alaptételeit. (Ennek az a lényege, hogy meghatározott kérdésekre szó szerint betanult válaszokat kellett produkálni. „Mi végre vagyunk a világon?” Erre bármikor tudni kellett a választ: „Avégre vagyunk a világon, hogy Istent megismerjük, szeressük, neki szolgáljunk és ezáltal üdvözlünk, vagyis a mennyországba jussunk.”)

A szándékos nevelés a szövegtanulás, a hozzá szükséges írás, olvasás tudományának elsajátításával valósult meg. Ez fokozatosan sok mindennel kiegészült, a szó szerinti megtanulást a tartalmi elsajátítás váltotta föl, de mind a mai napig a szövegtanulás

maradt az általánosan képző iskola lényege. Ennek megfelelően a tantervnek az volt a feladata, hogy az elsajátításra méltó szövegeket kiválassza, illetve az utóbbi századokban előállítsa.[†] Az ipari forradalommal, a népoktatás általánossá válásával egyidejűleg a direkt világnézeti nevelést szolgáló tartalmak növekvő arányban egészültek ki az exponenciálisan gyarapodó tudományos ismeretek iskolai tantárgyakká transzformált elemeivel.

A személyiségfejlesztés szempontjából ennek a folyamatnak az lett a következménye, hogy háttérbe szorult a világnézet ismeretrendszerének direkt elsajátítása, a tudati személyiség fejlesztésére fordított energia. Ugyanakkor a tudományos ismeretek elemeinek a tanulása egyre több kételyt ébresztett az évezredek világmagyarázat igazságát és értelmét illetően. Mindennek következtében a felnövekvő generációk egyre több tagjában marad el a személyiség fogalmi szintű regulátorának kialakulása, a szerteágazó, összefüggéstelen ismerethalmazok szabályozó rendszerré, tudattá integrálódása. Évszázadunkban ez a folyamat a spontán szocializáció eredményességének csökkenésével jár együtt (a szülők családon kívüli munkája minimalizálja a gyerekekkel eltölthető együttélés idejét, növekszenek a veszélyeztető tényezők). Ennek következtében a megfelelő szokás- és attitűdrendszer, vagyis a pozitív tapasztalati személyiségek kialakulása is egyre nagyobb nehézségekbe ütközik.

Ismeretközpontú tanterv és tananyagleadó iskola

Az emberiség által fölhalmozott ismeretek elemeinek kiválasztása, tananyaggá alakítása, tanévekre történő elosztása és tantervekbe, tankönyvekbe foglalása sajátos iskolát hozott létre. Az ilyen tantervek azt írják elő, hogy az egymást követő tanévekben mely tantárgyakat, heti hány órában kell tanítani, és a rendelkezésre álló idő alatt mely témákat kell feldolgozni, előadni, leadni. A ismeretközpontú tantervek a nevelési célokkal kezdődnek, azt az embereszményt fogalmazzák meg, amilyenné a tanulót formálni kell a kötelezően tanítandó tartalmak által. Ez az úgynevezett *nevelő oktatás*, amelynek elméleti megalapozása, a tantervelmélet megszületése Herbart (1835)[‡] nevéhez fűződik. Ha csak a lényeget tekintjük, ez nem más, mint az *ősi modell tudatosulása: szövegek elsajátítása által az elvárt tudatú személyiség kialakítása*. Az eltérés abban van, hogy a szövegek egyre nagyobb hányada nem eleve adott, hanem kiválasztandó, megfogalmazandó, továbbá terjedelmük egyre növekvő, ennek következtében szó szerinti teljes elsajátításuk lehetetlenné válik. (A szocializáció, a tapasztalatok megszerzése továbbra is a családi életmód, a szűkebb környezeti hatások eredménye, amihez az iskolai életmód is hozzájárult, különösen a kollégiumokban élő tanulók esetében. A munkakészségek elsajátítása is a múlt század közepéig, végéig csaknem kivétel nélkül iskolán kívüli szocializációval való-

[†] Lásd például Apáczai híres tankönyvét, a *Magyar Encyclopediát* (1653) amelyből nemzedékek tanultak.

[‡] A pedagógiai előadások vázlata. A *Kisdednevelés* kiadása, Budapest, 1932.

sult meg.)[†] Idézzük fel a ismeretközpontú tanterv, a tananyagleadó iskola mai működését és annak következményeit.

Közismert például, hogy az általános iskolából kilépő tanulók ötöde, negyede, egyes vizsgálatok szerint a harmada nem sajátítja el az értő olvasás képességét, funkcionális analfabétává válik. Mi az oka annak, hogy nyolc év alatt az iskola nem tudja kifejleszteni ezt az alapvető képességet? Nyilvánvalóan nem a tanulók, a pedagógusok alkalmatlanságáról van szó, és arról sem, hogy nyolc esztendő nem lenne erre elegendő. Egyeszerűen az a helyzet, hogy az első évfolyamokon tanítjuk az olvasás készségét, majd függetlenül attól, hogy ki milyen szintre jutott el, az olvasási képesség fejlesztését abbahagyjuk. Ugyanígy járunk el mindenféle képességgel, készséggel, tudással. A tanterv előírja, hogy milyen tantárgyak milyen témáit, ismereteit kell tanítani. Szó esik ugyan arról is, hogy e témák tanításakor készségeket, képességeket, gondolkodást kell fejleszteni, de az ismeretközpontú tanterv szerint működő iskola úgy van berendezkedve, hogy sorra kell venni, „le kell adni, le kell tanítani” az előírt témákat, „el kell végezni az anyagot”. E tananyagleadó tevékenység közben nincs mód azzal foglalkozni, hogy aki még nem tud megfelelően olvasni, azt mindenekelőtt olvasni tanítsuk, függetlenül attól, hogy hányadikba jár (akiben a fejlesztendő képességek, készségek még nem alakultak ki, azokat mindaddig tanítsuk, gyakoroltassuk, amíg a kívánt színvonalat el nem érjük).

A tananyagleadás túlnyomóan szövegtanulást vár el a tanulótól. Az ilyen ismeretelsajátító tevékenység napi öt-nyolc órát vesz igénybe. Ennek a ma már 10–12 évig tartó tevékenységnek az alapvető motivációja a továbbtanulás lehetősége. Továbbá az a feltételezés, hogy a kiválasztott, a tanterv által központilag és/vagy helyileg előírt és letanított tartalmak által – ha a tanulók el is sajátítják az előírtakat – kialakulnak a képességek, a tudat, az elvárható magatartás.

A fent jellemzett herbartianus nevelő oktatás gyakorlatának az egyoldalúsága már több mint egy évszázaddal ezelőtt nyilvánvalóvá vált. Továbbá régóta ismert, hogy maga az elméleti alap is problematikus: vagyis az az elv, hogy az emberiség által főlhalmozott tudásból kell kiindulni, abból tananyagot kell előállítani, aminek a tanítása által megvalósítható az elvárt színvonalú általános képzés, nevelés. Hogy ez az elvárás világszerte milyen alacsony hatásfokkal teljesül, mindannyiunk napi tapasztalata. Nem is beszélve arról a szinte megoldhatatlan problémáról, hogy az óceánna dagadt tudástömegből mely csöppeket és miért éppen azokat merjük ki. Az erre vonatkozó elméletek, elvek távol állnak attól, hogy elfogadható megoldást ígérjenek. Ugyanakkor az a tény, hogy a ismeretközpontú tanterv és a tananyagleadó iskola számottevő kiegészítésekkel, módosulatokkal ugyan, de világszerte tovább él, azt jelzi, hogy a fogalmi ismeretek, szövegek tartalmi elsajátítása (sőt

[†] Az iskolai szakképzés előfutárai már az előző évszázadokban megjelentek, hazánkban például *Tessedik Sámuel* mezőgazdasági szakiskolája 1780–1806), de elterjedésük a fejlettebb országokban is csak a múlt század végétől bontakozott ki.

bizonyos mennyiségű szó szerinti tanulás, memoriter is) az iskolai képzés, nevelés, a személyiségfejlesztés egyik alapvető feltétele, eszköze. Ugyanis a fogalmi szintű, szabályozó erejű egyéni tudat kialakulása nélkül csak tapasztalati szinten megrekedt személyiség jöhet létre.

Tevékenységközpontú tanterv és cselekedtető iskola

A 19. század végéig egyre több olyan ismeret halmozódik föl az élettelen és az élő természetről, amelyek a világmagyarázaton túl a mindennapi gyakorlatban is hasznosíthatók. Az ipari forradalom kibontakozása pedig meg is követelte ezeknek az ismerteknek a birtoklását. Felgyorsult a szakiskolák terjedése, amelyek a céhek szocializáló szakképzését elméleti alapozást is adó szakképzéssel váltották föl. Az is nyilvánvalóvá vált, hogy az általánosan képző iskolák sem érhetik be a klasszikus műveltséget közvetítő ismeretek, szövegek tanításával, tanulásával. A gyakorlati hasznosság igénye ezekbe az iskolákba is behatolt. Ennek egyik legszembeűnőbb és általánossá váló következménye az élő idegen nyelvek és a természettudományos ismeretek tantervi arányának növekedése. A másik pedig: az ismeretközpontú tanterv és a tananyagleadó iskola, a szövegtanulás túlsúlyának, egyoldalúságának meghaladási kísérlete.

E kísérlet elméleti megalapozását *John Dewey*, a pragmatista pedagógia kidolgozója végezte el a múlt század végén és századunk elején. Instrumentalista pragmatizmusának lényege a tapasztalat és a megismerő szubjektum elválaszthatatlansága. Pedagógiai szempontból ez lényegében *a spontán szocializáció, a tapasztalati tanulás tudatosult iskolai alkalmazása*. Iskolájában sajátos életmódként olyan tevékenységeket végeznek a tanulók, amelyeknek eredményeként magatartási szokások, attitűdök alakulnak ki bennük, ugyanakkor gyakorlatilag hasznos készségeket, ismereteket sajátítanak el.[†] Ennek a döntő fordulatot ígérő felismerésnek az alapján századunkban nagyon sokféle kísérlet történt arra, hogy a tananyagleadó iskolát meghaladjuk, hogy cselekedtető, képességfejlesztő iskolák jöjjenek létre. A reformpedagógiai mozgalmak (*Decroly* érdeklődési központjai, a project-módszer, a *Dalton*-terv, a *Winnetka*-terv, *Cousinet* módszere, *Freinet* rendszere stb.)[‡] és a mai alternatív iskolák mindegyikének ez az egyik alapvető törekvése, jellemzője. Ezeket a törekvéseket a tantervek szempontjából az jellemzi, hogy nem az átadandó ismeretanyag a kiindulás, hanem a tanulók által végzendő tevékenységek, a kialakítandó szociális és gyakorlati szokások, készségek és képességek. Az ismeretek ennek szolgálatában tanítandók.

[†] Lásd témánk szempontjából legfontosabb művét: *The Child and the Curriculum*, 1902. (Magyarul: A gyermek és a tanterv. *Kisdednevelés*, Budapest, 1931.)

[‡] A legjelentősebb reformpedagógiai irányzatok lényegre törő ismertetését lásd Faragó László–Kiss Árpád: *Az új nevelés kérdései*. Budapest, Egyetemi Nyomda, 1949.

Évszázadunkban ennek a szemléletmódnak és sokféle irányzatának számos eleme beépült a közoktatásba (különösen a fejlettebb országokban). Több régebbi és újabb irányzat nemzetközi mozgalomként számos, némely mozgalom sok száz iskolát működtet a világ különböző országaiban. Mégsem várható, hogy a belátható jövőben a ismeretközpontú tantervek szerint működő iskolarendszerek átalakulnának tevékenységközpontú, cselekedtető iskolarendszerekké. Ennek nagyon sok oka van. Témánk szempontjából feltehetően az alábbiak a legfontosabbak.

Az átalakulás mindenekelőtt azért nem várható, mert a ismeretközpontú és a tevékenységközpontú iskolai nevelés nem egymást kizáró alternatívák. A cselekedtető iskola az iskolai életmódként működő együttélés, együttcselekvés, a valóságos és szimulatív tevékenység, vagyis a tapasztalati tanulás által tudatosan felvállalja a szocializáció iskolai működtetését, mivel a családi és a tágabb közösségi életmód spontán szocializáló hatása önmagában a mai társadalmakban egyre kevésbé elegendő. Ennek köszönhetően eredményesebben fejlődnek a magatartási szokások, attitűdök, a mindennapi élet cselekvési szokásai, gyakorlati készségei, amelyek kialakításának feladatából egyre többet kell a mai iskolának felvállalnia.

A tapasztalati tanulás eredményeként fejlődő tapasztalati személyiség a viselkedés, a tevékenység várható és tényleges eredményéhez viszonyítva működik. Az ember ugyanakkor értelmező lény is. A fogalmi gondolkodásnak köszönhetően képes arra, hogy feltárja és verbálisan megfogalmazza a dolgok (a természet, a társadalom és önmaga) mibenlétének, viselkedésének, működésének szabályait, törvényeit, normáit; és viselkedését, tevékenységét ezekhez is viszonyítva valósítsa meg. A fogalmi szintű szabálytudatos viselkedés, tevékenység lehetőségén túlmenően a verbális ismeretek a világot és önmagunkat értelmező tudat kialakulását is lehetővé teszik. Ezáltal a tapasztalati személyiség a világot és önmagát fogalmilag is értelmező tudati személyiséggé fejlődhet. Ez pedig cselekedtetéssel, tapasztalati tanulással lehetetlen. A fogalmi ismeretek tanítása és tanulása mind gyakorlati, mind pedig a személyiségfejlődés szempontjából növekvő szerepet játszik. Ugyanakkor a fogalmi ismeretek tapasztalati alapjuk nélkül verbalizmussá, formalizmussá silányulhatnak, a kialakulatlan tapasztalati személyiség megfelelő tapasztalati alap nélküli világértelmező, normaismerő tudata pedig kevésbé járul hozzá magatartásának szabályozásához. Egyszóval a *nevelő oktatás és a cselekedtető nevelés optimális egyesülése* kívánatos és várható; a nemzetközileg lejátszódó egymásba hatoló folyamatok egyértelműen ebbe az irányba haladnak. (Elegendő összehasonlítani Dewey egyoldalúan pragmatikus, cselekedtető iskoláját a mai neoreformpedagógiai iskolákkal, avagy a századforduló egyoldalúan ismeretközpontú iskoláit a mai ilyen iskolákkal.) Az eddigiek értelmében a tantervnek (az általánosnak/országosnak és a specifikusnak/helyinek egyaránt) a *cselekedtető nevelést és a nevelő oktatást, vagyis a szándékos szocializálást, a tapasztalati személyiség kialakulását és a tudatfejlesztést, a tudati személyiség fejlődését együtt kell szolgálnia.*

Azért sem várható a cselekedtető nevelés általánossá válása, mert a cselekedtetéssel, tapasztalati tanulással működő iskoláknak elvileg ugyanaz a hipotézise, mint a

nevelő oktatásé. A „meghatározott tartalmak elsajátítása a tanulók remélt fejlődését eredményezi” feltételezés ilyen formát ölt: „meghatározott tevékenységek, cselekvések elvégztetése a tanulók remélt fejlődését eredményezi”. Mindkét hipotézis, kiindulás elvileg problematikus, ugyanis nem ismert, nem adott, hogy miben áll a „remélt fejlődés”. Ha megfogalmazottak is a nevelés céljai, azok olyan általánosak, hogy teljesülésük nem értékelhető. Csupán az értékelhető, hogy a tanulók milyen mértékben sajátították el az előírt ismereteket, illetve az, hogy milyen eredménnyel végezték el az elvárt tevékenységeket. Nemcsak a főlhalmozott ismeretek váltak ismeretőcéanná, de a lehetséges tevékenységek is gyakorlatilag kimeríthetetlenek. Ebből a szempontból tehát a tevékenységközpontú tantervek ugyanazzal a problémával állnak szemben, mint az ismeretközpontú tantervek. A cselekedtető nevelés és a nevelő oktatás egyesülése, az ennek szolgálatában álló tanterv az eredményes személyiségfejlesztésnek csak az egyik feltétele. Az *ismeret- és cselekvőcélemből kanalizáló* tantervfejlesztő eljárás ma már (amikor azt sem tudjuk, hogy milyen lesz ez az óceán, mire a gyerek felnő) *egyre kevésbé célravezető*.

Emberközpontú tanterv és személyiségfejlesztő iskola

Homogén kultúrákban a magatartás és az általános gyakorlati készségek, ismeretek spontán szocializációjának, valamint a világmagyarázatnak mint az egyes emberek tudatának tartalma egy-egy generáció számára változatlanul egységes. Ebben a helyzetben a nevelés tartalma eleve adott, a feladat ennek átszármaztatása. A nevelés sikerének mértéke is egyértelmű: a mindenki által elvártnak megfelelő magatartás és a mindenki által elfogadott világmagyarázat ismerete, elfogadása. Mára ez a helyzet gyökeresen megváltozott. Nincs és nem is lehet a társadalom egészére érvényes eleve adott tartalom és mérték. Ennélfogva nincs és nem is lehet az egész társadalom számára a tartalmak által meghatározott egységes nevelési cél (kialakítandó személyiség) és mérték. Kivételt képeznek a specifikus vallási és laikus világnézetek, amelyek egyértelmű tartalmi célokat és mértéket kínálnak. Csakhogy nagyon sokféle specifikus világnézet létezik, ezek ma már nincsenek elzárva az egyes társadalmak tagjai elől, valamennyi hozzáférhető. Valamennyi a maga kizárólagos igazságát hirdeti. Ennélfogva nincsen egyértelmű mérték, aminek alapján valamelyiket egy ország számára egységes alapul választhatnánk. Ellenkezőleg: mindenkinek joga van ahhoz, hogy a legjobb meggyőződése szerint maga válassza meg, alakítsa ki a saját és gyermeke specifikus világnézetét.

Az utóbbi évszázadokban egyre bizonytalanabbá vált a tartalmi kiindulású nevelési cél és mérték, az erre épülő tantervi rendszer (az ismeretközpontú éppen úgy mint a tevékenységközpontú). A spontán szocializáció is egyre jobban megcsúszni a tartalmi cél és mérték növekvő bizonytalanságát. Az embertudományok (azokon belül különösen az antropológia, a humán etológia, a pszichológia legkülönbözőbb ágai, a szociálpszichológia) utóbbi évtizedekben elért eredményei lehetővé teszik, hogy az ember évezredek alatt alig változó nembeli adottságai, a személyiség szerkezeté-

nek, működésének, viselkedésének, fejlődésének nembeli sajátosságai képezzék a kiindulást az általános fejlesztési célok és mértékek (fejlesztési követelmények) kidolgozásához. Ebben az esetben a kiválasztás az aktuálisan fontos, optimális fejlesztő hatásúnak minősülő magatartásokból, tevékenységekből, ismeretekből, értékekből, az emberből kiinduló általános fejlesztési célok figyelembe vételével történhet. (Ezekre az általános fejlesztési célokra, követelményekre természetesen bármely intézményesen képviselt vagy egyénileg kialakuló világnézet is ráépülhet.) Az ilyen tantervet nevezzük *emberközpontú* tantervnek, és az ennek alapján működő iskolát *személyiségfejlesztő* iskolának, amely egyesíti magában a tudatfejlesztő nevelő oktatást és a szándékos szocializációra törekvő cselekedtető nevelést.

A személyiség struktúrája/működése

A személyiségpszichológia egyik központi célja a személyiség szerkezetének, alapvető összetevőinek megismerése, feltárása. Ennek lényege: olyan változók összefüggő rendszerének feltárása, amely változók egy-egy értékével jellemezhetők az egyes személyek. *Allport* és *Odbert* 18 ezer jórészt bipoláris változót (például bátor – gyáva) gyűjtött össze és csoportosított (1936). *Cattel* különböző eljárásokkal 160 tulajdonságra és 11 képességre redukálta a tapasztalatilag használt sok ezer fogalmat, majd ezek csoportosításával 35 változót dolgozott ki, amelyekkel megkezdte empirikus kutatásait, faktoranalízissel végzett elemzéseit (1943). *Mischel* (1968) és mások kritikáinak hatására a kutatások átmenetileg visszaestek, de a nyolcvanas évek elejétől új kiindulásokkal, módszerekkel ismét lendületet kaptak.[†]

A kutatások eddigi eredménye abban foglalható össze, hogy bármilyen kiindulással és módszerrel végzik el azokat, mindig ugyanazt a fél tucatnyi változót (jellemzőt, faktort, komponenszt) kapják. Jelenleg az úgynevezett „Öt Nagy” változó a legáltalánosabban elfogadott. Ez azt jelenti, hogy léteznek alapvető, univerzális faktorok (e kérdés szakadatlan vita tárgya), és ennek alapján a személyiség rendkívül bonyolult szerkezete néhány alapvető összetevő egységeként modellezhető. A faktoranalízis eredményeként kapott faktorok címkézése (köznyelvi megnevezése) ma még teljesen megoldatlan, a téma szakirodalmában valóságos terminológiai dzsungel uralkodik. Viszonylag könnyen értelmezhető megnevezéseket választva az öt faktor: *aktivitás*, *szociabilitás*, *motiváltság*, *emocionalitás* és *tudás*. Ezek mint változók, mint a legátfogóbb strukturális összetevők modellálják a személyiséget. Az egyes személyek e változók egy-egy értékével jellemezhetők.

Az *aktivitás* faktorában csoportosuló változók inkább a nevelés módszerével, mint céljával függenek össze, ezért ennek a faktornak a jellemzésétől el lehet tekinteni. A *szociabilitás* a szocializáltság, a szociális felkészültség jellegét és színvonalát, fejlett-

[†] A folyamat és eredményeinek bemutatását lásd például: Barbara Krahé: *Personality and Social Psychology. Towards a Synthesis*. London, Newbury Park, New Delhi, Sage Publication, 1992.

ségét mutatja, amely a szociális adottságok, szokások, motívumok, készségek, képességek és ismeretek készletének jellegétől, fejlettségétől függő szociális magatartást, viselkedést tesz lehetővé. A *motiváltság* (pedagógiai szempontú szóhasználat: motivációs karakter) az öröklött motívumok (elsődleges drive-ok), a szokások mint motívumok, attitűdök, értékviszonyulások készletének jellege, fejlettsége által befolyásolja a magatartást, a viselkedést. Az *emocionalitás* (pedagógiai szempontú szóhasználat: érzelmi karakter) az öröklött érzetek (például szomjúságérzet) és affektusok (düh, öröm és hasonló), valamint a tanult érzelmek (például hazaszeretet, fagyűlölet) készletének jellege és fejlettsége által befolyásolja a magatartásra, a viselkedésre vonatkozó jelzés, előrejelzés, visszajelzés, késztetés jellegét és hatékonyságát (ebben a tanulmányban eltekintünk az érzelmi karakter fejlesztésével kapcsolatos tantervi kérdések vizsgálatától, a téma bonyolultsága megnehezítené az alapvető mondanivaló áttekinthetőségét). A *tudás* (leggyakrabban „kultúra”, „intellektus”, régebben „intelligencia” szóval címkézett faktor) a cselekvési szokások, a készségek, a képességek és az ismeretek készletének jellegétől, fejlettségétől függően a tevékenység sikerének mértékét határozza meg.

Mischel (1968)[†] mint a szociális tanuláselmélet (tulajdonképpen személyiségelmélet) képviselője méltán bírálta a faktoranalitikus struktúraelemzőket, amennyiben az a feltételezésük, hogy a kapott faktorok valamiféle univerzális sémák. Ugyanis ennek az elméletnek az a kiindulása, hogy az ember interszónális kapcsolatainak során a szokások, attitűdök, készségek, ismeretek és hasonló hatalmas készletét sajátítja el, viselkedését e készletek felhasználásával valósítja meg. Ha lehetséges is univerzális összetevőket faktoranalízissel kimutatni, azok nem többek pusztán fogalmi konstruktumoknál. Az előző bekezdésben adott jellemzésből az olvasható ki, hogy a két felfogás egyesíthető. A személyiség legátfogóbb, univerzális összetevői nem valamiféle univerzális mechanizmusok, hanem készletek univerzális (nem specifikus) szerveződése, rendszerei. Itt ugyanarról van szó, mint a speciális (szakmai) kompetenciák úgynevezett összetételrendszerei esetében. Például egy jó sakkozó vagy diagnosztika 10–20 ezerre tehető összetétel-készlettel rendelkezik (összetétel: adott helyzet és az arra adandó válasz kapcsolata).[‡] A sakkozás képessége nem valamiféle univerzális séma, hanem összetételek meghatározott rendszerré fejlődött feltételekhez alkalmazkodó, nyitott, változó szerveződése.

A faktoranalitikus kutatások által feltárt személyiség szerkezetben a viselkedés folyamatának, a *személyiség működésének* alapvető feltételeit, összetevőit ismerhetjük fel. A viselkedés kiinduló feltétele, összetevője az aktivitás. A döntés öröklött és tanult motívumaink alapján történik, amelyről az érzelmek adnak jelzést, előrejelzést, visszajelzést, és amely egyúttal kivitelezésre késztetés is, a megoldás, a megvalósítás

[†] *Personality and Assessment*. New York, Wiley.

[‡] Az összetételrendszerekről lásd például a Nobel-díjas *Herbert Simon* (1982) tanulmányát a *Korlátozott racionalitás* című könyvben. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.

sikere pedig a tudástól függ. A viselkedést megvalósító belső működésnek feltehetően ezek az alapvető strukturális feltételei, a működés szempontjából feltehetően ezek a személyiség mint egység alapvető alrendszerei. Amennyiben szociális viselkedésről van szó, mindez a szociális készletek felhasználásával valósul meg. Vagyis a számításokkal kapott empirikus modell elméletileg is értelmezhető.

A pedagógia, a tantervfejlesztés érdekében mindebből két dolgot tanulhatunk. 1) A személyiség működése szempontjából a személyiségfejlesztés legáltalánosabb céljai a motivációs karakter, az érzelmi karakter, a tudás és a szociabilitás fejlődésének segítése. 2) Ez azonban csak készleteik elsajátítása és rendszerré szerveződése által lehetséges. Az általános (a központi) tantervnek tehát azt kell rögzítenie, hogy ezeknek az alapvető összetevőknek a fejlesztése érdekében a motívumok, a képességek, a készségek milyen készleteit kell elsajátítani. A specifikus (a helyi) tantervnek pedig még azt is, hogy e készleteket milyen életmóddal, cselekedtetéssel, milyen tartalmú ismeretek által valósítják meg. Ez a kiindulás azonban a tantervfejlesztés, a nevelés számára önmagában véve még túl általános.

A személyiség alapfunkciók szerinti rendszerei: kompetenciák

Biológiai értelemben a viselkedésnek két alapfunkciója van: az egyed, a személy túlélése és a faj túlélése. Általánosabb értelemben: a személy önmagát szolgáló viselkedése, amely a *személyi kompetenciának* köszönhetően valósul meg, és a szűkebb, tágabb közösséget, a társadalmat szolgáló viselkedés, amelynek a *szociális kompetencia* az alapja. Mint ahogy a személyi lét és a közösségek, az emberi nem léte egymással kölcsönösen összefügg, természetesen a személyi és a szociális kompetencia is egymással összefüggő, egymást átfedő pszichikus rendszer. A kompetenciák működési összetevői természetesen az aktivitás, a motiváció, az érzelmi jelzés-készítés és a tudás rendszerei. A különböző funkció és közeg miatt viszont más összetételűek a készletei. A kompetencia fogalma köznyelvi értelemben is magában foglalja a viselkedés folyamatának teljességét: egyfelől jelenti a döntési illetékességet, annak motivációit, másfelől a megoldásra való alkalmasságot, felkészültséget, tudást. Pedagógiai szempontból az egyes kompetenciák működési összetevői közül a továbbiakban az alábbiakat emeljük ki: a motívumokat (amelyekbe beleértjük az aktivitást és az emocionalitást is), valamint a „tudást” képességre és tudatra bontva vesszük figyelembe.

A mai társadalmi, technikai fejlettség szintjén a fejlett intellektusú személyiségek lényegében információ-feldolgozó lények. Önállóult alapfunkcióvá vált az információ-feldolgozás, amely a fejlett *kognitív kompetenciának* köszönhetően valósul meg. Ezen kívül sok ezer *speciális kompetencia* (hivatás, szakma, foglalkozás, hobbi stb.) differenciálódott az általános alapfunkciókból, amelyekből egy-egy személy általában csak néhányat birtokol.

A személyiségfejlesztés alapvető célja és feladata a személyi, a szociális kompetencia és a kognitív kompetencia fejlődésének segítése. Az általánosan képző iskolák tan-

terveinek ezt kell szolgálnia. A speciális kompetenciák fejlesztése a szakképzés dolga, közös alapjuk, a alkotóképeség fejlesztése viszont az általános képzésnek is központi feladata. Ennek megemlékezésén túl a speciális kompetenciákkal a továbbiakban nem foglalkozunk. Tekintsük át röviden a személyi, a szociális és a kognitív kompetencia jellemzőit és készleteit (gyakorlati célú részletesebb kifejtés a Fejlesztési követelmények című anyagban található)[†].

A *személyi kompetencia* [personal competence, self-competence] önmagunk fenntartását, stabilizálását, védelmét, ellátását, fejlődését szolgáló tapasztalat és tudat készleteinek rendszere. Az utóbbi évtizedekben rohamosan növekszik az érdeklődés énünk iránt. Ez megmutatkozik az önismereti tréningekben résztvevők számának növekedésében és a kutatások expanziójában egyaránt: e témában 1993-ban csak angol nyelven több, mint száz kötet jelent meg. Vaskos kötetek láttak napvilágot az éntudat fejlesztésének pedagógiájáról,[‡] tantervi kérdéseiről,^{*} sőt szülőknak szóló kötetek is kézbe vehetők.^{**} Ezek a fejlemények lehetővé teszik az iskolai nevelés újragondolását. Ez egyfelől az egészséges és kulturált életmódra nevelés jelentőségének növekedését eredményezi, másfelől az egyéni tudat, azon belül az éntudat fejlődésének segítését követeli meg. Az általános tanterv szempontjából mindez azt jelenti, hogy a személyi kompetencia motívumainak és képességeinek készletével, valamint az egyéni tudat alapvető strukturális összetevőivel kapcsolatos elvárásokat, követelményeket kell megfogalmazni. A specifikus tanterv készítői ezekhez a fejlesztési feladatokhoz keresik meg a minél jobb fejlesztő hatású tevékenységeket és ismereteket.

A személyi kompetencia *motivációs alapja* a biológiai szükségletek, a mozgásszükséglet, az élményszükséglet, az önállósulási vágy, az öntevékenységi vágy (kompetenciaképzés). Ezekből kiindulva segítettő az aktuális társadalmi szokásoknak, normáknak megfelelő tartalmakkal a személyi kompetencia motívumainak kialakulása. A biológiai szükségletekkel kapcsolatban például az egészséges étkezés, öltözködés stb. szokásainak kialakítása. A mozgásszükséglettel összefüggésben a testedzés és a sport szeretete. Az élményszükséglet alapján a zeneszeretet, az olvasásszeretet, a vizuális művészetek iránti érdeklődés. Az önállósulási és az öntevékenységi vágyból önbizalom és önbecsülés (önérzet és méltóságtudat), egészséges ambíciók, életprogramok kialakulása.

A személyi kompetencia *képességbeli alapja*: az érdekértékelés, az esztétikai értékelés, az önértékelés képessége, a testi képességek (például a mozgáskoordináció képessége), a zenei (befogadói, előadói, improvizációs) képességek, vizuális művészeti

[†] Fejlesztési követelmények. *Iskolakultúra*. IV. évf. 1–2. szám, pp. 1–107.

[‡] Lásd például R. B. Burns: *Self-Concept Development and Education*. London, New York, Sydney, Toronto, Holt, Rinehart and Winston, 1982.

^{*} Bearne, J. A. – Lipka, R. P.: *Self-Concept, Self-Esteem, and the Curriculum*. New York-London, Teachers' College Press, 1986.

^{**} Lásd például L. Hart : *Increasing Self-Esteem in Your Children and Yourself*. Oakland, LifeSkill Press, 1990.

alkotó- és befogadóképeség, irodalmi előadói, szövegalkotó, műértelmező képesség (a képességek készség- és ismeretkészletek rendszerei, ez utóbbiak részletezése itt és a továbbiakban e tanulmánynak nem feladata).

A személyi kompetencia *tudati alapja* a strukturált világtudat [world concept] és éntudat [self-concept]. A nyelvnek köszönhetően a fogalmi ismeretek meghatározott mennyisége feltehetően önszervező folyamat eredményeként, a személyiségfejlődés öröklött lehetőségének realizálódásaként létrehozta az értelmező tudat kényszerű kialakulását mint a személyiség fogalmi szintű szabályozóját. E fejlemény kezdetei a természeti népek szájhagyománnyal átszármaztatott világmagyarázataiban, eredetmondáiban érhetők tetten, amelyekben a világ keletkezéséről, működéséről, a törzs, az ember eredetéről, az ember és a természet viszonyáról, a viselkedési normákról ismeretek, elképzelések, hiedelmek készletei épültek átfogó rendszerre, a viselkedés szabályozásához hozzájáruló tudattá. Az írásbeliséggel a világmagyarázatok dogmákká rögzültek, a tudományok fejlődésével pedig mára az egyes emberek számára áttekinthetetlen ismerethalmazzá váltak. Ennek következtében a felnövekvő generációk számottevő részében nem alakul ki a viselkedés szabályozását segítő értelmező világtudat és éntudat. Ennek hiányérzete táplálja a legkülönbözőbb szekták, misztikus világmagyarázatok burjánzását.

Az iskolai nevelés alapvető célja a viselkedésszabályozó funkciót ellátni képes nyitott világtudat és éntudat kialakulásának segítése. Az ilyen tudat lényeges jellemzője, hogy az ismeretek készletei egységes, átfogó, koherens rendszerre szervezettek, ugyanakkor nyitott, változásra kész, mert a világ és az emberi nem, az egyes ember, valamint a róluk megszerzett ismeretek időbeli változásának, alakulásának tudata is. Az általános tanterv feladata, hogy a fenti értelemben vett értelmező világtudat és éntudat alapvető összetevőit, a változások alapvető állomásait megjelölje, amelyek alapján a speciális (a helyi) tantervek készítői az értelmező tudat fejlődését leginkább segítő ismereteket kiválasztják. A világot és önmagunkat értelmező tudat ismeretkészletei különböző részletezettségűek és mélységűek lehetnek. A személyiség fejlettsége szempontjából azonban nem a minél nagyobb részletezettség és mélység a lényeges, hanem a koherencia és az elsajátítás szilárdsága. A személyiség fejlődését nem az egyre több, hanem egyre megújuló koherenciájú tudás tantervvé rendezése és elsajátítása segítheti. A világtudat és az éntudat különböző összetevők rendszere: természettudat, irodalmi tudat és így tovább.[†] (A terminológia ugyan nem teljesen azonos – például a „világtudat” helyett a köznyelvben ismertebb „világkép” szerepel, továbbá a tudatra vonatkozó fejlesztési követelmények különböző fejezetek, alfejezetek végén szétszórva találhatók, ez azonban nem akadályozza annak, hogy az olvasó e példa segítségével a tudatfejlesztés szempontjából értelmezze, megítélje az emberközpontú tanterv sajátosságait és szerepét.)

[†] A 16 éves korig kialakítandó világtudat és éntudat alapvető összetevőinek rendszerét, elérendő fejlettségét lásd: *Fejlesztési követelmények*, idézett mű.



A *szociális kompetencia* [social competence] a szűkebb és tágabb közösségek (család, szervezet, intézmény stb.), a nemzet, a társadalom fenntartását, stabilizálását, védelmét, fejlődését szolgáló tapasztalat és tudat készleteinek rendszere. Az utóbbi évtizedek egyik legszembetűnőbb változása, hogy előtérbe került a szociális kompetencia, viselkedés öröklött adottságainak kutatása, szerepük társadalmi és pedagógiai jelentőségének újraértékelése,[†] egyre szilárdabb alapokat kínál az emberközpontú tanterv és nevelés fejlődéséhez. A másik fontos fejlemény, hogy növekszik a proszociális (segítő) viselkedés kutatása, amely hozzájárulhat a segítő együttélésre nevelés, a segítőkész személyiség fejlesztésének eredményességéhez.[‡] Végül kiemelésre érdemes a pedagógiai változás: a kooperatív tanulás nemzetközi mozgalommá növekedése, amely az együttműködési képesség, az ezen belül értelmezett versengés, vezetés és segítőkészség motívumainak és képességeinek fejlesztésére összpontosít, szemben a korábbi időszak általában vett közösségi nevelésével, a tananyagelsajátítás eszközeként használt csoportoktatással.* E fejlemények lehetővé teszik, hogy az iskolai nevelés célja a szociális kompetencia alapját képező motívumok, képességek és tudat fejlesztése legyen. Az általános tantervnek e cél szolgálatában a szociális kompetencia motívumainak, képességeinek készletével, valamint az egyéni tudat alapvető strukturális összetevőivel kapcsolatos elvárásokat, követelményeket kell megfogalmaznia. A specifikus (a helyi) tantervek készítői e fejlesztési követelményekhez választják ki a legalkalmasabb tartalmakat és tevékenységeket. A szociális kompetencia *motivációs alapja* az öröklött késztetések rendszere (mint a státusképzési, a kötődési, a védettségi, a birtoklási, a párképzési, a gondozási késztetés), amely a közösségeket létrehozza és fenntartja. Az öröklött szociális motívumokból alakulnak ki a szociális közegnek megfelelő vagy attól eltérő szociális és erkölcsi szokások, attitűdök. Továbbá az öröklött késztetések bármelyike az életmód hatására – szokások és attitűdök sokaságával megerősítve – a személyiség motivációs karakterének meghatározójává válhat. Az általános tantervi követelmények feladata, hogy a szociális motívumok rendszerének arányos fejlesztését írja elő, hogy olyan iskolai életmód kialakítására és fenntartására késztesen, amely az ember öröklött szociális motívumainak figyelembevételére épül. A speciális tanterv a szociális magatartással szembeni elvárásokkal konkretizálja az általános követelményeket.

[†] A pedagógiai szempontból is fontos összefoglaló könyvek közül lásd például: M. R. A. Chance: *Social Fabric of the Mind*. Hillsdale, New Jersey, London, Lawrence Erlbaum Associates, 1988.; A. Fogel: *Developing through Relationships. Origins of Communication, Self, and Culture*. New York, London etc., Harvester Wheatsheaf, 1993.

[‡] Lásd például M. S. Clark: *Prosocial Behavior*. Newbury Park, London, New Delhi, Sage Publication, 1991.

* Lásd például D. W. Jonson and R. T. Jonson: *Learning Together and Alone. Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. New Jersey, Prentice-Hall, 1987.; S. Sharon: *Cooperative Learning in the Classroom: Research in Desegregated Schools*. Hillsdale, New Jersey, London, Lawrence Erlbaum Associates, 1984.

A szociális kompetencia *képességbeli alapjai* a versengés, a vezetés, az együttműködés, a segítség képessége (mint a szociális készségek és a vonatkozó ismeretek készleteinek rendszerei), amelyek fejlesztésével szembeni követelményeket az általános tantervnek kell tartalmaznia. A speciális tanterv azt az iskolai életmódot, tevékenységrendszert írja elő, amelynek alapján a tanulók a szociális képességeket és készségeket folyamatosan gyakorolják.

A szociális kompetencia *tudati alapja* a család, a csoportok, a tömeg, a szervezetek, az intézmények, a társadalmak műbenlétének, szerkezetének, működésének, viselkedésének, az alapul szolgáló szabályok (törvények, elvek, erkölcsi normák, jogszabályok, értékek és hasonló) ismeretkészleteinek rendszere, valamint mindezek időbeli változásának ismeretkészletei, a történelmi tudat.

A *kognitív kompetencia* [cognitive competence] az információ-feldolgozást (vétel, közlés, rendezés, átalakítás, létrehozás, tárolás) megvalósító motívumok, képességek és tudat készleteinek rendszere, amely a személyiség működésének, viselkedésének, fejlődésének feltétele és eszköze, amelynek köszönhetően a személyi, a szociális és a specifikus kompetenciák teljesíthetik funkcióikat. A kognitív tudományok[†] az utóbbi évtizedekben gyökeresen átalakították a megismeréssel, gondolkodással, kommunikációval, tanulással kapcsolatos ismereteinket. Új szemléletmódot hoztak létre, amely mindezeket az információ-feldolgozás fogalmában egyesíti, és amelyet kognitív kompetenciánk fejlettségétől függő színvonalon valósíthatunk meg. A pedagógiai hasznosítás lehetőségeinek feltárását illetően magyar könyvre is hivatkozhatunk,[‡] továbbá hazánkban kiterjedt kutatások folytak és folynak a kognitív kompetencia alapját képező kognitív műveleti képességek rendszerének és elsajátítási folyamatainak a megismerése érdekében.*

A kognitív kompetencia *motivációs alapja* az aktivitást szabályozó ingerszükséglet, amely az explorációt működteti, és amelyből kifejlődhet a kíváncsiság, a sokféle érdeklődés, a tudásvágy; továbbá a megoldási késztetés, a sikervágy, az elismerési vágy, a játékszeret és az alkotási vágy, valamint a tanulási szokások, a tanulási igényfűző és a tanulási életprogram (továbbtanulási remények, szándékok, tervek). Az általános tantervnek az a feladata, hogy előírja a kognitív motívumok optimális működtetésének és fejlesztésének követelményeit. A speciális tanterveknek pedig e követelmények teljesülését optimálisan szolgáló tartalmakat, tevékenységeket, iskolai légkört, életmódot kell előírnia.

A kognitív kompetencia *képességbeli alapja* az információk feltárását, vételét, közlését, kódolását, rendezését, átalakítását, feldolgozását, tárolását/törlését, vagyis az

[†] A rendkívül gazdag szakirodalomból a témánkhöz közel állók közül lásd például: N. E. Sharkey: *Advances in Cognitive Science*. New York, Chichester, Brisbane, Toronto, Ellis Horwood Limited, 1986.

[‡] Csapó Benő: *Kognitív pedagógia*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1992.

* E kutatások szakirodalmából lásd Nagy József: *A rendszerezési képesség kialakulása. A gondolkodási műveletek elsajátítása*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1987 és 1990.; Csapó Benő: *A kombinatív képesség struktúrája és fejlődése*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1988.

információ-feldolgozást megvalósító képességek készleteinek rendszere. A kognitív képességek az úgynevezett kognitív műveleti képességek (összehasonlítás, besorolás, sorképzés, következtetés és hasonló) készletével működnek (lásd az utolsó lábjegyzetben hivatkozott könyveket). Bár a hagyományos intellektuális képességek (megismerés, kommunikáció, gondolkodás, tanulás) a mai felfogás szerint nem önálló képességek, hiszen erősen átfedik egymást, mégis célszerű ezeket általános kognitív képességekként (meghatározott képességek és készségek készleteinek rendszereiként) tekinteni. Egyrészt a meglévő tudásra támaszkodás előnyei miatt, másrészt pedig (bár egymást csaknem teljesen átfedik) mindegyiknek van meghatározott specifikuma és sajátos készlete. A *megismerési képesség* a megismerés lefolyása szempontjából tekinthető sajátos készletnek, amely a megfigyelés, a kódolás/dekódolás, az értékelés, az értelmezés és az indoklás/bizonyítás képességeiből szerveződik. A *kommunikációs képesség* specifikuma a közlés és a közölt információk vétele, és az anyanyelvi, idegen nyelvi nyelvhasználati képességből, a beszédértési képességből, a beszédképeségből, az olvasási képességből (szövegértés, szövegértelmezés, szövegfeldolgozás), írásképeségből, szövegalkotási képességből és a hozzájuk tartozó készségekből, ismeretekből, valamint a vizuális kommunikáció képességeiből, az ábraolvasás és ábrázolás képességeiből, a hozzájuk tartozó készségekből és ismeretekből szerveződő készletek rendszere. A *gondolkodási képesség* specifikuma, hogy meglévő információkból hoz létre új információkat a rendszerezés, a kombinálás, a logikai, a problémamegoldás, a döntés és alkotás képességei által. A *tanulási képesség* specifikuma a tárolás, amely különböző tanulási módok (képességek) fejlettségétől függő hatékonysággal valósul meg (spontán és szándékos tanulás, tájékozódó és felfedező tanulás, tapasztalati és értelmező tanulás, játékos és alkotó tanulás, tárgyi és szociális tanulás). Az általános tanterv feladata a kognitív képességek fejlesztésével kapcsolatos követelmények megfogalmazása, a specifikus tantervnek pedig annak előírása, hogy a fejlesztést milyen tartalmak és tevékenységek által kívánatos megvalósítani (különös tekintettel az anyanyelvre, az idegen nyelvekre, a matematikára, a vizuális nyelvre, az informatikára).

A kognitív kompetencia *tudati alapja* a megismerésre, a kommunikációra, a gondolkodásra, a tanulásra vonatkozó alapvető ismeretek rendszere. Az általánosan képző tantervekben ezek legfőbb a filozófia, a pszichológia keretében kapnak némi szerepet. Az informatikai korszak küszöbén célszerű lehet a kognitív tudat fejlesztésének középiskolában megoldandó feladatait tantervileg is megfogalmazni.

NAGY JÓZSEF